

Hans Brügelmann / Thomas Franzkowiak

BLISS und Schriftspracherwerb

Eine Brücke vom Bild zur Schrift



Bericht No. 21 a

- Aktualisierte Beilage -

(ersetzt die Seiten 14 - 26 des Berichts vom Dezember 1996)

Laufzeit der Hauptphase des BLISS-Projekts : 1.10.1998 - 30.9.2001

Projekt OASE

"Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln"

Primarstufe, FB 2 der Universität-Gesamthochschule, PF 10 12 40, D-57068 Siegen

1. Aufl. Januar 1999 [1-75]



Digitized by the Internet Archive
in 2023 with funding from
University of Toronto

3.2 Arbeitsprogramm

3.2.1 Aufbau der Studie

Anders als frühere Studien im deutschsprachigen Raum, die sich auf eine schriftunabhängige Förderung der Lautanalyse und Sprachbewusstheit beschränken (vgl. Schneider 1991b; 1995 u.a. 1993; Skowronek/ Marx 1989a+b), rückt unser Projekt den Umgang mit grafischen Zeichen in den Mittelpunkt, nimmt aber auch deren Bezug zur Lautsprache auf. Es erweitert damit das Spektrum der Ansätze noch einmal über eine schriftbezogene lautanalytische Förderung nach der "Phonological Linkage"-Hypothese von Hatcher u.a. (1994) hinaus (vgl. Schneider u.a. 1995b, 33). Anders als im Förderprogramm von Schneider (1995) beschränkt sich die Schrifterfahrung nicht auf die Buchstaben-Laut-Ebene, sondern bezieht die Wort- und die Textebene sowie den sozial bedeutsamen Schriftgebrauch mit ein. Dies hat auch unterrichtsmethodische Konsequenzen: Spracherfahrungsansatz statt Training von Teilleistungen.

Wie die Fragestellung nahelegt, ist das Design als Förderstudie mit drei Kontrastprogrammen und einer Kontrollgruppe angelegt, nämlich

- A] Einführung in und Umgang mit der alphabetischen Schrift
- B] Einführung in und Umgang mit BLISS
- C] fonologische Frühförderung
- D] allgemeines Kindergartenprogramm (= Kontrollgruppe).

Die beiden Stichproben, in denen diese Programme durchgeführt werden sollen, werden nach folgenden Kriterien gewonnen:

- I. nicht ausgelesene Vorschulgruppen in zwei Kindergärten, in deren Alltag die intensiv betreute Förderung integriert wird;
- II. in (Schul-)Kindergärten ausgewählte "Risikokinder", die in einem Nachmittagsangebot einmal pro Woche intensiv gefördert werden.

Insgesamt ergibt sich damit folgender Zeitplan für die Stichproben I-III (jeweils mit den Treatments A bis D, wie oben erläutert – s. ausführlich das Schaubild auf der nächsten Seite):

I	A - D :	1. Welle 1998/1999 (Vorerprobung) 2. Welle 1999/2000 (<u>DFG-Hauptstudie</u>)	im unausgelesenen Angebot einmal wöchentlich (Kindergarten)
II	A - C :	1. Welle 1999/2000 (<u>DFG-Hauptstudie</u>) 2. Welle 2000/2001 (<u>DFG- " "</u>)	Förderung von "Risikokindern" in der "Werkstatt für Kinder" (Universität)
III	A + B:	externe Breiterprobung 1999/2000	überregionale Zusatzstudie außerhalb des DFG-Projekts

Der Ausgleich von Defiziten im Rahmen des Schriftspracherwerbs ist ein zentrales Thema des Projekts. Die Wiederholung der Förderung von "Risikokindern" an der Universität erscheint in diesem Zusammenhang notwendig, um eine größere Stichprobe zu bekommen sowie eine Modifikation des Programms aufgrund erster Erfahrungen zu ermöglichen.

Zeitlicher Ablauf des Projekts

Zeitraum	Pilotstudie zur Erprobung der drei Förderprogramme im Kindergarten als Vorlauf zum beantragten Projekt (1. Welle : Gruppen I A – I D)
XI / 97 bis VI / 98	

geplant mit DFG - Beteiligung :

Zeitraum	Kindergarten A 2. Welle : I B, C, D	Kindergarten B 2. Welle : I A, D
XI / 98	Eingangserhebung (KIGA-Mitte)	Eingangserhebung (KIGA-Mitte)
XII / 98	Auswertung Eingangserhebung	Auswertung Eingangserhebung
I – VI / 99	Förderung parallel in zwei Gruppen (Schrift / Fonologie)	Förderung : BLISS –Gruppe ; allgemeines Kindergarten- Programm : Kontrollgruppe
VI / 99	Enderhebung (Ende KIGA)	Enderhebung (Ende KIGA)
ab VII / 99	Auswertung Enderhebung	Auswertung Enderhebung

XI / 99 Nacherhebung I in der Grundschule (nach 3 Monaten in der 1. Klasse) und Auswertung
 II / 00 Nacherhebung II in der Grundschule (Mitte 1. Klasse), Auswertung,
 VI / 00 Nacherhebung III in der Grundschule (Ende 1. Klasse), Auswertung

Zeitraum	Universität Siegen 1. Welle : II A, B, C
XI / 99	Eingangserhebung (KIGA-Mitte)
XII / 99	Auswertung Eingangserhebung
I – VI / 00	Förderung parallel in drei Gruppen (BLISS / Schrift / Fonologie)
VI / 00	Enderhebung (Ende KIGA)
ab VII / 00	Auswertung Enderhebung

XI / 00 Nacherhebung I in der Grundschule (nach 3 Monaten in der 1. Klasse) und Auswertung
 II / 01 Nacherhebung II in der Grundschule (Mitte 1. Klasse), Auswertung
 VI / 01 Nacherhebung III in der Grundschule (Ende 1. Klasse), Auswertung

Zeitraum	Universität Siegen 2. Welle : II A, B, C
XI / 00	Eingangserhebung (KIGA-Mitte)
XII / 00	Auswertung Eingangserhebung
I – VI / 01	Förderung parallel in drei Gruppen (BLISS / Schrift / Fonologie)
VI / 01	Enderhebung (Ende KIGA)
ab VII / 01	Auswertung Enderhebung

XI / 01 Nacherhebung I in der Grundschule (nach 3 Monaten in der 1. Klasse) und Auswertung
 VII – XII / 01 **Gesamtauswertung des Projekts und Schlussbericht an die DFG**

Im Zeitraum vom Januar bis Juni 1998 (also vor Beginn der beantragten Förderung) wurden die drei Förderprogramme A bis C in je einer Vorschulgruppe (aus zwei benachbarten Kindergärten) erprobt. Aufgrund der Erfahrungen in dieser ersten Welle konnten die inhaltliche Validität der Förderung überprüft und auch die forschungsmethodischen Verfahren verbessert werden.

Als Kontrollgruppen werden in den beiden Kindergärten Kinder einbezogen, die lediglich eine unspezifische Förderung im Rahmen des letzten Kindergartenhalbjahres erfahren. Diese Kinder werden an der Eingangs- und der Enderhebung sowie an den drei Nacherhebungen teilnehmen. Ergänzend werden frühere Untersuchungen mit z.T. denselben Instrumenten herangezogen, und zwar

- die Würzburger Kindergartenstudie von Schneider (1991b), u.a. (1994)
- die Würzburger Förderstudie mit Risikokindern (Schneider 1995)
- die Bremer Schulanfangsstudie von Richter (1992).

Über die Würzburger Trainingsstudie von Schneider u.a. können unsere Interventionen verglichen werden

- C'] (i) mit einer Förderung fonologischer Bewusstheit in einer unausgelesenen Stichprobe;
- C"] (ii) mit einer Förderung fonologischer Bewusstheit und zusätzlich einem Training der Laut-Buchstaben-Zuordnung von Risikokindern
- E' (iii) mit einer nicht speziell geförderten Vorschulentwicklung.

Die Bremer Studie von Richter bietet ergänzend die Möglichkeit zum Vergleich

- E"] (i) mit den Eingangsvoraussetzungen nicht geförderter Schulanfänger
- E"] (ii) mit den Leseleistungen nicht geförderter Kinder des ersten Schuljahres.

Alle am BLISS - Projekt teilnehmenden Gruppen bestehen aus je 15 Kindern. Die Größe der Gruppen ergibt sich aus dem Kompromiss zwischen vier Anforderungen :

- a) Die Zahl der Gruppen muss groß genug sein, um bedeutsame Varianten der Förderung erproben und prüfen zu können.
- b) Die Zellen der zu vergleichenden Programme müssen mit ausreichend vielen Kindern besetzt sein, um Mittelwertunterschiede in den Endleistungen als signifikant erweisen zu können (daher : Wiederholung der Vorstudie im Kindergarten sowie zwei Wellen der Risikokinder in den Gruppen der Universität).
- c) Die Zahl der Versuchsgruppen muss so klein gehalten werden, dass eine intensive Prozessbeobachtung möglich bleibt (deren Bedeutung hat sich schon in der Vorphase als eminent wichtig erwiesen, um die bewussten oder situationsbedingten Veränderungen in der Implementation in die Interpretation der Effekte einbeziehen zu können).
- d) Die Größe der Gruppen muss sich an den im Kindergarten gegebenen räumlichen Bedingungen und gewohnten Arbeits- und Sozialformen orientieren.

In den unausgelesenen Gruppen im Kindergarten sind definitionsgemäß nur wenige Kinder, für die unser Brückenprogramm letztlich gedacht und auch wichtig ist. Die Kindergartengruppen werden jedoch gebraucht, um die Programme in den Formen und unter den Bedingungen zu testen, in denen sie bei breiter Verwendung in Regeleinrichtungen zum Einsatz kommen würden. Zusammen mit den Stichproben der Vorstudie ergeben sich Zellenbesetzungen von 25 - 30 Kindern. Da Effektstärken etwa ab .30 / .40 als pädagogisch bedeutsam gelten, halten wir auf dieser Basis eine Sicherung der Signifikanz für möglich.

Um andererseits das Potential der Ansätze speziell für Kinder mit wenig Schrifterfahrung auszutesten, ist eine zweite Untersuchung nur mit Risikokindern geplant (vgl. zur Begründung der Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und die Überlegenheit von BLISS bei behinderten Kindern und Kindern mit wenig Schrifterfahrung Kapitel 2.1.5). Diese Untersuchung wird in gesonderten Gruppen in der Universität durchgeführt, wiederum in Gruppen mit 15 Kindern, so dass die gruppenspezifischen Fördereffekte ebenfalls an ausreichend großen Teilstichproben überprüft werden können (zumal die Wiederholung im zweiten Jahr eine Verdoppelung der Zellenbesetzungen erlaubt).

Exkurs: Zusätzlich sollen die Förderprogramme A) und B) in einer -- unabhängig finanzierten -- Ergänzungsstudie erprobt werden. Damit ergibt sich eine dritte Stichprobe:

III. über eine Ausschreibung gewonnene (Schul-)Kindergärten und erste Klassen, in denen die PädagogInnen das Konzept ohne externe Unterstützung (und Kontrolle) umsetzen.

Folgende Überlegungen haben zu dieser Kombination sehr unterschiedlicher Stichproben geführt :

Viele Studien leiden darunter, dass sie ihre Befunde *entweder* aus einer großen Stichprobe mit nur wenigen Messungen *oder* aus einer genau dokumentierten, aber nicht repräsentativen Intensivgruppe gewinnen.

Ein zweites Dilemma besteht in der Spannung zwischen kontrollierter Experimentalsituation in der Studie und (unterstelltem) Transfer in die Alltagssituation von Regeleinrichtungen.

Mit der Kombination von kontrollierter Intervention einerseits (I. und II.) und Beschränkung auf Vorgabe eines Konzepts sowie Durchführung von Vor- und Nacherhebungen andererseits (III.) hoffen wir, die Bedeutung des Betreuungseffekts genauer einschätzen und die jeweiligen forschungsmethodischen Vorzüge von Intensivstudie (insbesondere authentische Umsetzung der Konzeption und Prozeß- sowie Kontextdokumentation) und Breiterhebung (insbesondere Streuung der Bedingungen und Verringerung des Beobachtereffekts) nutzen zu können.

Ein weiteres Problem betrifft die Auswahl der Kinder und das Arrangement der Förderung.

Die Förderung zielt auf Risikokinder. Diese machen in Regeleinrichtungen definitionsgemäß nur 10-20% aus, so dass ihre Zahl zu gering bleibt, wenn man sich um der Intensität der Förderung und Dokumentation willen auf wenige Gruppen konzentrieren muss. Vorteil ist andererseits die erwartbare regelmäßige Teilnahme und die Möglichkeit, die Förderung auf (mehr kleine) Einheiten aufzuteilen, die dem Lernrhythmus der Kinder entsprechen (Stichprobe I).

Risikokinder aus ihren Einrichtungen herauszuziehen ermöglicht eine Konzentration der Forschungsressourcen (Stichprobe II). Nachteil ist die Freiwilligkeit der (zusätzlichen) Aktivität, um deretwillen sich das Angebot realistischerweise auch auf einen Nachmittag pro Woche beschränken muss.

Die große Stichprobe soll gewonnen werden über eine öffentliche Ausschreibung. Wir werden eine Broschüre herstellen, in der

- a) eine Frühförderung über BLISS bzw. Alfabetisierung vorgestellt,
- b) die Idee einer Brücke Bild-BLISS-Schrift plausibel gemacht,
- c) das Rahmenkonzept einer vorschulischen Förderung entwickelt werden und die
- d) durch einen Satz vorgefertigter Materialien ergänzt wird .

Dieses Paket wird über Zeitschriften LehrerInnen und ErzieherInnen unter der Bedingung kostenlos angeboten, dass sie sich

1. auf eine Fortbildung,
2. die anschließende Durchführung des Programms und
3. evtl. einige begleitende Notizen verpflichten, außerdem
4. dass sie vorher sowie hinterher für eine Erhebung Hilfskräfte für Tests in den Kindergarten, Schulkindergarten bzw. die erste Klasse lassen.

Auf diese Weise können wir die Intensivstudie ergänzen um Daten aus einer breiteren Zahl von Gruppen -- die zudem unter Normalbedingungen arbeiten.

3.2.2 Konzeption und Elemente der Förderung

Die Einführung in Schrift und BLISS ist parallel konzipiert, so dass sich die Aufgaben und Aktivitäten in der Form entsprechen und nur durch das verwendete Zeichensystem unterscheiden (s. Anlage IV). Didaktisch folgen wir dem Spracherfahrungsansatz, wie ihn Brinkmann/ Brügelmann (1993) für die Alfabetschrift und Gangkofer (1993, 216 ff, 229 ff.) für BLISS begründet und konkretisiert haben. Diese "Vorverlagerung" des Anfangsunterrichts rechtfertigt sich aus dessen besonderer Qualität : Verzicht auf eine systematische Einführung und auf eine Sicherung bestimmter Buchstaben bzw. Wörter, stattdessen Konzentration auf Einsichten, die -- im Sinne einer "emergent literacy" -- ihre Wurzeln in Alltagserfahrungen haben.

Über die theoretische Begründung hinaus ist die Verträglichkeit dieses Ansatzes mit der Vorschulpädagogik ein wesentliches Argument für unsere Entscheidung. Sie soll die Übertragbarkeit des Förderkonzepts in Regeleinrichtungen sichern, eine Annahme, die wir in einem ersten Schritt in der erweiterten Stichprobe überprüfen können.

Das Kindergartenprogramm schließt die üblichen, aber nicht ausdrücklich schriftbezogenen oder sprachanalytischen Aktivitäten ein (Kartenspiele, Wahrnehmungsübungen, Vorlesen, feinmotorische Aufgaben u.ä.).

Für die fonologische Förderung übernehmen wir die Konzeption von Schneider u.a. (1994), organisieren die Elemente lediglich zeitlich so um, dass sie sich vom Aufwand her mit den anderen Gruppen parallelisieren lassen (s. Beschreibung des Ablaufs in Anhang V sowie die Handanweisungen zum Programm von Schneider u.a. in Anhang VIII).

Die Spiele und Übungseinheiten der beiden schriftorientierten Programme A und B lassen sich einbinden in die "Didaktische Landkarte" (Brinkmann/ Brügelmann 1993), die wesentliche Aspekte der Schrift(sprache) bzw. grundlegende Formen des Umgangs beschreibt. Dabei handelt es sich um acht Lernfelder, die Aufgaben für Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsstand umfassen und ihnen verschiedene Zugänge zur Schrift erschließen. Die Aktivitäten der geplanten Untersuchung (vgl. die beiden Tabellen auf den Seiten 18a bis d) beziehen sich auf die folgenden sieben Lernfelder (s. tabellarische Übersicht S. 18); das Lernfeld "Lautanalyse" wurde nicht systematisch einbezogen, da es sich nicht auf das BLISS-System übertragen lässt, zudem werden auch zur klareren Abgrenzung von der Würzburger Studie (Schneider 1995) Sprachspiele lediglich in dem in Kindergärten üblichen Umfang eingesetzt (s. im einzelnen die Ausführung in Anlage IV).

Die Angaben in Klammern (z.B. S.02, F.12, Z.11 usw.) in der tabellarischen Beschreibung der Programme "Schrift" (s. S. 20f.) und "BLISS" (s. S. 22f.) beziehen sich auf Bestandteile der IDEEN-KISTE von Brinkmann / Brügelmann (1994). Dort werden die betreffenden Spiele umfassend beschrieben und didaktisch kommentiert. Einige Spielideen (Schrift-Programm, Einheit 5 c), Einheit 6 a) - d) wurden dem Buch "Lernkiste Lesen und Schreiben" (Mahlstedt 1994, 45-47) entnommen. Andere Aktivitäten ohne Quellenangabe wurden eigens für das geplante Projekt konzipiert (vgl. ausführlicher zu den beiden Programmen die Anlage IVa und IVb).

Zuordnung der Aktivitäten innerhalb des „Schrift“- bzw. „BLISS-Programms“ zu den Lernfeldern der „Didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen“ (Brinkmann / Brügelmann (1994)) :

Lernfeld	Programm "Schrift"	Programm "BLISS"
Z : Zeichenverständnis (Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen)	1b; <u>A</u> nschluss an 1; 2b,d; A an 2; 3a,b,c; 4b; 9a,b; 11a; A an 11; 12b	1a,b; A an 1; 2a,b,c; A an 2; 3a,b; 4a,c; 8c; A an 8; 9b; 10b; 13a; A an 13
A : Aufbau der Schrift (Selbständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schrift- kette und Lautfolge)	4a,c; A an 5; 6d; 7a; A an 7; 10c; 14b	4c; A an 6,a; 11b
F : Funktion der Schrift- verwendung (Soziale Formen und per- sönlicher Nutzen des Lesens und Schreibens)	1d; 7b,c; 8a; A an 8; 9c; A an 9; 11b; 12c; A an 12; 14a,c; A an 14	3c; 5c; 6c; A an 6,a; 8c; 9c; 10c; 11a; A an 11; 12c; 13c; A an 14
B : Buchstabenkenntnis (Formvarianten erkennen und verschiedenen Lauten zuordnen)	2c; 5a,b,c,d; 6c; A an 6; 8c; A an 10; A an 13	9a; 12a; A an 12
G : Gliederung in Bausteine (Gliederung von Wörtern in Teile - Zusammenfassung von Buchstaben in Gruppen)	6a,b; 13b	2c; 4b; 5a; 6a; 7c; 8a
S : Sicht-Wortschatz (Häufige Wörter rasch er- kennen und "blind" schreiben)	1a,c; A an 3; 4d; A an 4; 7d; 8b; 11c; 13c	A an 3; A an 4; 5b; A an 5; 6b; A an 6,b; 9a; 13b; 14b,c
V : Verfassen und Verstehen von Texten (Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe)	2a; 10a,b; 12a; 13a; 14a; 15	4b; 5a; 7a,b,c,d; A an 7; 8b; A an 9; 10a; A an 10; 12b; 14a; 15

Programm zur Einführung in die alfabetische Schrift
im Vorschulbereich (15 Doppelstunden) [X = Parallele zum "BLISS-Programm"]

<i>Einheit</i>	<i>Abfolge</i>	<i>Lernziele</i>
1	a) Anwesenheitsliste (S.02) X b) Embleme und Schrift aus unserer Umgebung X c) Vergleich der alfabetischen Schrift mit anderen Schriftformen (u.a. Z.17) d) Tagebuch schreiben (F.12)	Erkennen, u.U.Schreiben des eigenen Namens Wiedererkennen von Schriftzügen Bewußtmachen, daß es verschiedene Möglichkeiten zu schreiben gibt Übersetzung gesprochener Sprache in Schrift
ANSCHLUSS	(im ergänzenden Vormittagsprogramm) : Was ist gut zum Lesen ? (Z.11)	Unterscheiden von Zeichensystemen
2	X a) Vorlesen einer Geschichte (als Fortsetzungsgeschichte; V.13) X b) Einführung des Begriffes "Wort" c) Namen-Kreuze (B.07) X d) Aufgabenstellung : Wörter in der Umgebung suchen und aufschreiben (Wörter jagen; Z.06)	Zuhören, Textverständnis Kennenlernen der Einheit "Wort" Erfahren, daß Wörter aus wiederkehrenden Elementen bestehen Erkennen und Reproduzieren von Schrift
ANSCHLUSS : X	Gezinktes Memory (Z.02)	Diskriminieren von Schriftzeichen, Zeichenfunktion von Schrift
3	X a) Wörter erraten (Mein Wort hat ...; Z.20) X b) Welches Wort ist länger ? (Z.03) X c) KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe (Z.10)	Erkennen von Wörtern und ihren formalen Merkmalen Diskriminieren von Schriftzeichen, losgelöst von der Bedeutung Aufschreiben von Informationen in verschiedenen Notationssystemen
ANSCHLUSS : X	Schatzkästchen (S.01)	Sammeln von Wörtern
4	X a) Minimalpaare (A.03) X b) Ähnliche Wörter unterscheiden (Z.14) c) Wörter-Detektive (A.01) X d) Schnipp-Schnapp (S.08)	Erkennen kleiner Unterschiede Erfahren der Passung Schrift / ähnlicher Klang Logik des Schriftaufbaus erkennen rasches Wiedererkennen gleicher Wörter
ANSCHLUSS : X	Schrift-Memory (S.22)	Wiederfinden identischer Wörter
5	X a) Buchstaben-Monster (B.17) b) Buchstaben des eigenen Namens finden c) Namen auf Karten kleben d) Namen stempeln	Feststellen der bisherigen Buchstaben-Erfahrung Buchstabenfolge richtig sortieren Buchstabenfolge richtig sortieren Sicherheit in der Synthese des eigenen Namens entwickeln
ANSCHLUSS : X	Steckleiste und Verbundstempel (A.13)	Analyse und Synthese
6	a) Namensschilder der Kinder vertauschen, richtig zuordnen b) Namen vergleichen c) einzelne Buchstaben des Namens abdecken d) Namen nachspüren und schreiben	Namen wiedererkennen Feststellen von Unterschieden mentale Vorstellung der Buchstabenfolge Schreiben des Namens mit und ohne Hilfe
ANSCHLUSS :	Namenschlangen	Festigung des Namen-Erkennens, Anlaut des Namens verdeutlichen
7	a) Wickelwörter (Namen der Kinder; A.16) X b) Gegenstände etikettieren (F.01) X c) Räume beschildern (F.06) X d) Bingo mit Risiko (Namen der Kinder; S.12)	sinnorientiertes Erlesen von Wörtern Wörter unterscheiden; Schrift-Funktion Gebrauch verschiedener Zeichensysteme (Bilder, Piktogramme, Schrift) Üben aktueller Wörter
ANSCHLUSS :	Wörter schreiben mit Schablonen (A.14)	Schreiberfahrungen

8		a) Aufschreiben des Tagesprogramms (F.04) b) Wörter hamstern (S.24)	Schrift als Planungshilfe erkennen Aufgeschriebene Wörter durchgliedern
	X	c) Buchstaben-Kunst (bezogen auf die Namen der Kinder; B.02)	Form und Lautwert von Buchstaben
ANSCHLUSS :		Visitenkarten (F.09)	Stempeln des eigenen Namens
9	X	a) Ähnliche (bekannte) Wörter (Variante von Z.14)	Erfahren der Passung Schrift / ähnlicher Klang
	X	b) KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe (mit beschrifteten Gegenständen, Fotos und Namenskarten von den Kindern)	Notieren von Informationen; Schrift-Funktion
	X	c) Bemalen und Beschriften von Baumwolltaschen	Künstlerischer Umgang mit Schrift
ANSCHLUSS : X		Postkasten (F.03)	Erstes Briefe-Schreiben
10	X	a) Interaktives Lesen des Buches " <i>Pony, Bär und Apfelbaum</i> " von S. Heuck	Erfahren unterschiedlicher Notationen, Textverständnis
	X	b) Einführung des Begriffes "Satz"	Kennenlernen der Einheit "Satz"
	X	c) Kinder diktieren Text (Meine Sekretärin; A.12)	Feststellen, daß andere für jemanden etwas aufschreiben können
ANSCHLUSS : X		Buchstaben-Domino (aus der Regenbogen-Lesebox)	Zuordnung gleicher Buchstaben
11		a) Aufschreiben von diktieren kurzen Sätzen (Wo steht "Völler" ?; Z.16)	Erkennen bestimmter Wörter
		b) Fotoposter beschriften	Erfahren von Schrift als Mittel zum Beschreiben gemeinsam erlebter Ereignisse
	X	c) Bingo mit Risiko (mit bekannten Wörtern; Variante von S.12)	Wiedererkennen bereits eingeführter Wörter
ANSCHLUSS : X		Sprechende Bücher (Z.05)	Erleben der Passung Schrift / Lautform
12	X	a) Gemeinsames Lesen eines großen Buches (V.15)	Sinnentnahme, Textverständnis
	X	b) Kinder "lesen" vor (Als ob wir lesen; Z.15) (bezogen auf die zuvor gehörte Geschichte)	Erkennen von Erzählmustern und Sprachformen
	X	c) Malen zur Geschichte und Beschriften der Bilder	Schrift als Mittel zum Notieren und Kommentieren erfahren
ANSCHLUSS :		Kinderbilder beschriften	Notieren und Kommentieren mit Schrift
13	X	a) Interaktives Lesen der Geschichte " <i>Das ganz kleine Gespenst</i> " (M. Rettich)	Erleben verschiedener Schreibweisen (Bilder, alphabetische Schrift); Textverständnis
	X	b) Wörter-Domino (Namen, bekannte Wörter)	Wiedererkennen identischer Wörter
		c) Kletter-Max (mit bekannten Wörtern; aus der "Regenbogen-Lesebox")	Lesen bekannter Wörter
ANSCHLUSS : X		Lesen mit der Lupe (B.08)	Richten der Aufmerksamkeit auf die Schrift
14	X	a) Aufträge ausführen (Auftragskärtchen mit z.T. bekannten Wörtern und Namen)	Sinnentnahme aus Textteilen; Schrift-Funktion
	X	b) Diktat mit Mogeln (Diktieren von Wörtern, die im Raum auf Schildern an Gegenständen zu sehen sind)	Entwickeln einer Lösungsstrategie, Reproduzieren von Wörtern
	X	c) Brett-, Lege- und Kartenspiele mit Schrift	implizites Lernen durch Spielerfahrungen mit Schrift
ANSCHLUSS : X		Herstellen kleiner Faltbücher zum Lesen	Anstoß zur Beschäftigung mit Lesematerialien
15	X	Spiel : <i>Die Schatzsuche</i> (Die Kinder erhalten eine Karte mit Bildern und Schrift. Den versteckten Schatz können sie nur finden, wenn sie bekannte Wörter entschlüsseln, kurze Texte mit Hilfe der Bilder erlesen und Notizen machen.)	Suchen, Erlesen und Abschreiben von Wörtern

Programm zur Einführung ins BLISS-System im Vorschulbereich
(15 Doppelstunden) [X = Parallele zum "Schrift-Programm"]

<i>Einheit</i>	<i>Abfolge</i>	<i>Lernziele</i>
1	X a) Zeichen, Schilder und Symbole in unserer Umgebung X b) Vergleich verschiedener Schriftformen (u.a. Z.17)	Wiedererkennen von Schriftzügen, Verkehrsschildern, Piktogrammen Bewusstmachen, dass es verschiedene Möglichkeiten zu schreiben gibt
ANSCHLUSS	(im ergänzenden Vormittagsprogramm) : a) Wandposter mit Bildern und BLISS-Symbolen b) Pappsymbole zum Aufhängen	Anregung zum Rätseln, Entziffern, Nachmalen Kennenlernen piktografischer Symbole
2	a) Einführung erster piktografischer BLISS-Symbole b) Zeichentrickfilm "Symbol Boy" X c) Einführung des Begriffes "Wort" durch Austausch in Sätzen	Erkenntnis, dass BLISS-Symbole Zeichen sind, die etwas anderes repräsentieren Spielerisches Kennenlernen einfacher BLISS-Symbole Kennenlernen der Einheit "Wort"
ANSCHLUSS : X	Gezinktes BLISS-Memory (Variante zu Z.02)	Diskriminieren von Symbol(element)en, Zeichenfunktion von BLISS
3	X a) Diaserie "Alltagsgegenstände" X b) Wörter erraten mit BLISS-Symbolen (Variante zu : Mein Wort hat; Z.20) X c) Beschildern von Räumen und Einrichtungsgegenständen (F.01; F.06)	Kennenlernen weiterer piktografischer Symbole Erkennen von Wörtern, Zuordnung zu BLISS-Symbolen BLISS-Symbole unterscheiden, Gebrauch verschiedener Zeichensysteme (BLISS, Schrift)
ANSCHLUSS : X	a) Schatzkästchen (S.01) X b) BLISS-Domino 1 (einfache Symbole)	Sammeln von BLISS-Symbolen als "eigene Wörter" Unterscheiden und Wiederfinden von Symbolen
4	X a) KIM-Spiel mit BLISS-Hilfe (Variante zu Z.10) b) Einführung erster Verbsymbole X c) Ähnliche BLISS-Symbole unterscheiden (Varianten zu : Z.14, A.03)	BLISS-Symbole können eine Merkhilfe sein. Kennenlernen der Verbenbildung und des Begriffes "Tuwort" Erkennen der Unterschiede zwischen Symbolen mit ähnlichen bzw. identischen Elementen
ANSCHLUSS : X	BLISS-Memory	Wiederfinden identischer Symbole
5	a) Einführung erster Adjektivsymbole X b) Schnipp-Schnapp (S.08) mit BLISS-Symbolen X c) Bemalen von Baumwolltaschen unter Verwendung von BLISS-Symbolen	Kennenlernen der Adjektivbildung und des Begriffes "Wie-Wort" rasches Wiedererkennen gleicher Symbole künstlerischer Umgang mit BLISS
ANSCHLUSS :	BLISS-Quartett	Identifikation gleicher Symbole
6	a) Kennenlernen zusammengesetzter BLISS-Symbole X b) BLISS-Bingo mit Risiko (mit bisher eingeführten Symbolen; Variante zu S.12) c) Malen unter Verwendung von BLISS-Stempeln	Erfahren, dass es verschiedene Arten von BLISS-Symbolen gibt; Analyse der Symbole Üben aktueller BLISS-Symbole Feststellen, dass man BLISS-Symbole malen, schreiben und stempeln kann.
ANSCHLUSS :	a) BLISS-Stempel aus Moosgummi b) BLISS-Domino 2 (zusammengesetzte Symbole)	weiterer Umgang mit gestempelten Symbolen Unterscheiden von ähnlichen Symbolen
7	a) Erzählen einer Geschichte unter Verwendung von BLISS-Symbolen b) Lesen von BLISS-Sätzen (auf Satzkarten) X c) Einführung des Begriffes "Satz" d) Vorstellung der BLISS-DUPLO-Steine	Zuhören, Textverständnis, Erlesen der BLISS-Symbole Erfahren, dass man mit BLISS-Symbolen Sätze bilden kann Kennenlernen der Einheit "Satz" Wiedererkennen der Symbole, Lesen und Stecken von Symbolsätzen
ANSCHLUSS :	BLISS-DUPLO-Steine	Spielen, Lesen, Satzbildung
8	a) Lesen neuer zusammengesetzter Symbole X b) Aufträge ausführen (Auftragskärtchen mit BLISS-Sätzen)	Erweiterung des Vokabulars, Analyse von Symbolen mit bekannten Elementen Sinnentnahme aus BLISS-Texten

X c) Brett-, Lege- und Kartenspiele mit BLISS

implizites Lernen durch Spielerfahrungen mit BLISS-Symbolen

ANSCHLUSS :		a) Schneckenspiel (mit Ereigniskarten) b) Pferderennen	Finden passender BLISS-Symbole Spielerfahrungen mit BLISS
9	X	a) BLISS-Diktat b) BLISS-Symbole jagen (Variante zu : Wörter jagen; Z.06) als Spiel mit Zeitbegrenzung c) Anfertigen eines BLISS-Posters als Gemeinschaftsprodukt (Malen und Beschriften mit zuvor "gejagten" Symbolen	Schreiben eingeführter BLISS-Symbole Suchen und Reproduzieren von BLISS- Symbolen im Gebäude künstlerischer Umgang mit BLISS, Erkennen individueller Schreibstile
ANSCHLUSS :		BLISS-Leporellos	Zuordnung Bild / Symbol, Sätze erlesen
10	X	a) Gemeinsames Lesen des großen Bilderbuches "Charly im BLISS-Land"	Sinnentnahme, Textverständnis, Erleben verschiedener Schreibweisen (Bilder + BLISS + Schrift)
	X	b) Kinder lesen vor (vgl. Z.15) (bezogen auf die zuvor gelesene Geschichte)	Erkennen von Erzählmustern und Sprachformen in schriftlichem Text
	X	c) Malen zur Geschichte und Beschriften der Bilder mit Symbolen	Schreiben von und künstlerischer Umgang mit BLISS-Symbolen
ANSCHLUSS : X		BLISS-Bilderbücher	Leseerfahrungen, Umgang mit Büchern
11	X	a) Brief von Charly an die Kinder lesen b) Kinder diktieren einen Antworttext an Charly (vgl. Meine Sekretärin; A.12) c) Einführung der BLISS-Symbol-Elemente- stempel	Verständnis von Texten mit teilweise bekannten Symbolen Feststellen, dass andere eigene Sprache aufschreiben können Synthese und Variation von BLISS-Symbolen
ANSCHLUSS : X		BLISS-Briefkasten	Anregung zum Stempeln, Schreiben, Malen
12	X	a) BLISS-Monster (vgl. Buchstaben-Monster; B.17) b) Erzählen einer Geschichte unter Verwendung von BLISS-Symbolen c) Anfertigen eines Buches zu der zuvor gehörten Geschichte (Malen von Bildern, Stempeln mit den Elemente-Stempeln, Schreiben von BLISS-Symbolen)	Reproduzieren von BLISS-Symbolen ohne Vorlage Zuhören, Textverständnis, Erlesen der BLISS- Symbole Planen und Verfassen eines Textes, Schreiben und Stempeln von Symbolen
ANSCHLUSS : X		Lesen mit der Lupe (B.08)	Richten der Aufmerksamkeit auf die Schrift
13	X	a) Wörter erraten mit BLISS-Symbolen (Variante zu : Mein Wort hat; Z.20) b) BLISS-Symbole verstecken (ähnlich dem Spiel "Schiffe versenken"; verwendet werden die Symbole von oben [13 a]) c) Schreiben eines Briefes an die Eltern (Malen, BLISS-Symbole, Schrift)	Erkennen von Wörtern, Zuordnung zu zusammengesetzten BLISS-Symbolen Wiederholen bekannter Symbole, implizites Lernen durch Spielerfahrungen mit BLISS-Symbolen Erfahren, dass man mit BLISS jemandem etwas mitteilen kann
ANSCHLUSS : X		Sprechende Bücher (Z.05)	Unterstützte Leseerfahrungen
14	X	a) Gemeinsames Lesen eines großen Bilderbuches	Sinnentnahme, Textverständnis, Erleben verschiedener Schreibweisen (Bilder + BLISS + Schrift)
	X	b) Diktat mit Mogeln (Diktieren von Symbolen, die im Raum auf Schildern an Gegenständen zu sehen sind)	Entwickeln einer Lösungsstrategie, Reproduzieren von BLISS-Symbolen
	X	c) Brett-, Lege- und Kartenspiele mit BLISS	Spielerfahrungen mit BLISS-Symbolen
ANSCHLUSS : X		Herstellen kleiner Faltbücher zum Lesen	Anstoß zur Beschäftigung mit Lesematerialien
15	X	Spiel : Die Schatzsuche (Die Kinder erhalten eine Karte mit Bildern, Schrift und BLISS-Symbolen. Den versteckten Schatz können sie nur finden, wenn sie die BLISS-Symbole entschlüsseln, kurze Texte erlesen und Notizen machen.)	Suchen, Erlesen und Abschreiben von BLISS-Symbolen

In dem Programm "Schrift" sollen die Kinder vielfältige Schrifterfahrungen machen können. Dabei ist es kein Anliegen des Programms, die Buchstaben des Alphabets systematisch einzuführen. Wichtiger erscheint uns für Vorschulkinder die Erkenntnis, dass Schrift aus Wörtern besteht, die sich aus Buchstaben zusammensetzen, und dass eine geänderte Buchstabenfolge den Sinn eines Wortes verändert. Eine besondere Rolle spielen im Schrift-Programm die Vornamen der Kinder. Der eigene Name ist vielen Kindern als Ganzwort bereits bekannt, häufig auch ein Teil der Buchstaben. In der Regel ist es für Kinder im Schulanfangsalter sehr motivierend, sich mit dem eigenen Namen zu befassen (Kleinert 1994; Mahlstedt 1994, 45ff.), und viele der geplanten Aktivitäten lassen sich aus der Schriftform der Namen der teilnehmenden Kinder entwickeln.

Beim Umgang mit Schrift innerhalb des Einführungsprogramms werden die Kinder großen und kleinen Buchstaben begegnen. Im Rahmen der Spiele und Übungseinheiten sollen von den ProjektleiterInnen nur Buchstaben in Großantiqua vorgestellt werden. Hierfür sprechen eine Reihe von Gründen (vgl. Brinkmann / Brügelmann 1993, B.17; Hinrichs u.a. 1990, 9-16; Neuhaus-Siemon 1994; Dehn 1996) :

- Vorschüler kennen meist wesentlich mehr große als kleine Buchstaben und können auswendig mehr Großbuchstaben selbst schreiben.
- Bei ihren ersten Schreibversuchen benutzen Kinder in der Regel Großbuchstaben.
- Großbuchstaben begegnen Kindern in ihrer Umgebung, im Fernsehen, in Büchern als besonders prägnante und auffallende Schriftzeichen.
- Die Anzahl der Buchstaben insgesamt ist um die Hälfte reduziert, wenn nur Großbuchstaben verwendet werden.
- Großbuchstaben sind leichter abzumalen und zu schreiben.

Die Beschränkung auf Großbuchstaben lässt also positive Auswirkungen auf die ersten Lese- und Schreibversuche erwarten.

Innerhalb der Unterrichtseinheiten beider Programme besteht neben den aufgeführten Aktivitäten Gelegenheit zum freien Umgang mit den angebotenen Materialien nach den individuellen Wünschen der Kinder. Insbesondere werden die Kinder ermutigt und durch konkrete Materialien angeregt, Zeichen aus ihrer Umwelt in ihre Darstellungen einzubeziehen oder eigene Zeichen zu erfinden. Analog zum "freien Schreiben" in der Schule dient auch das BLISS-System nicht als Vorschrift, sondern als Modell und "Baukasten" für individuelle Schreibversuche. Das Wechselspiel von Normorientierung und individueller Erfindung haben wir aus Beobachtungen der Interaktionen von Eltern und Kindern beim Lautspracherwerb entwickelt (vgl. Brügelmann/ Drecolll 1994; Brügelmann 1997b).

Nach jeder Unterrichtseinheit werden ein oder zwei Angebote (Spiele, Materialien, Bücher) vorgestellt, die das gemeinsame BLISS- bzw. Schrift-Programm innerhalb des Vormittags der Kinder in ihren Kindergarten-Gruppen ergänzen sollen. Alle eingeführten Materialien stehen den teilnehmenden Kindern bis zum Ende des Projekts zur Verfügung. Die Fördergruppen an der Universität erlauben diesen informellen Zugang nicht. Die Kinder werden aber über die eigentliche Förderung hinaus in der "Werkstatt für Kinder" sein, so dass auch hier Raum für ergänzende Aktivitäten gegeben ist (im übrigen sind diese Bedingungen für alle Risiko-Interventionen gleich).

3.2.3 Verfahren zur Dokumentation der Entwicklung

Die mit einem * markierten Aufgaben werden auch in der Breiterhebung eingesetzt, markieren also die allen Stichproben gemeinsamen "Brückeninstrumente".

3.2.3.1 Eingangserhebung

Vor Beginn der Förderung, d.h. zur Mitte des letzten Kindergartenjahres sollen folgende Leistungen als Indikatoren für die vorangegangene Schrifterfahrung (und zur Kontrolle: fonemische Bewusstheit) der Kinder erfasst werden:

- * Buchstaben schreiben (Richter 1992b, 103, 115 ff.; Brügelmann/ Richter 1994, 62 ff.)
- * eigenen Namen (und andere Wörter) schreiben (ebda.)
- * Buchstaben-Diktat (ebda.)
- * Umweltwörter benennen (Embleme und Schrift, ebda.)
- Fonemsynthese (Schneider 1991b, 22; u.a. 1994, 182f.)
- Fonemanalyse (Schneider 1991b, 22; u.a. 1994, 182f.)
- Anlaut-Wortrest trennen (Schneider 1991b, 21f.; u.a. 1994, 182f.).

In den Gruppen der Intensivförderung sollen diese Aufgaben als Paartest (ca. 45 min. Dauer) von jeweils zwei TestleiterInnen durchgeführt werden.

Zur Bestimmung der Schriftspracherfahrung werden die mit einem * versehenen Aufgaben zu einem Index verrechnet (s. Richter 1992b, 122 ff.). Die Kinder im unteren Quartil werden als mögliche Risikokinder bestimmt. Für den Vergleich mit der Risikostichprobe von Schneider (1995) wird rechnerisch eine Teilstichprobe über die Brückeninstrumente parallelisiert.

Da die Förderung auf die Prävention von Lese- / Rechtschreibschwierigkeiten zielt, sollen in der Kindergarten-Untersuchung vor allem Kinder mit besonders niedriger Schrift(sprach)erfahrung in die Studie mit einbezogen werden. Um die Vergleichbarkeit der Gruppen in dieser Hinsicht zu gewährleisten, erfolgt die Zuweisung der Kinder zu den Fördergruppen und zur Kontrollgruppe in den beteiligten Kindergärten ausgehend von dem niedrigsten „Schriftsprach-Index-Wert“ der Eingangserhebung abwechselnd in aufsteigender Folge, also so, dass in jeder Gruppe Kinder aus allen Leistungsgruppen sitzen und lediglich die leistungsstärksten Kinder aus der Untersuchung herausfallen.

Als Kontrollvariable wird in allen Gruppen zu einem separaten Zeitpunkt während des laufenden Förderprogramms der CFT 1 zur Bestimmung der Grundintelligenz durchgeführt.

3.2.3.2 Prozessbeobachtung

Die begleitende, stärker qualitativ ausgelegte Dokumentation in den Intensivgruppen (I + II) zielt auf zwei Erträge:

Zum einen soll der Lernprozess einzelner Kinder kontinuierlich erfasst werden: über regelmäßig im Förderzusammenhang gestellte gemeinsame Lese-/ Schreibaufgaben, über die Sammlung von individuellen Schriftprodukten und über die Dokumentation von "critical incidents" (Beobachtungen in einer Kinder-Kartei).

Zum zweiten soll der Kontext dieser Entwicklung (Interventionen der BetreuerInnen, Impulse von anderen Kindern, Material als Auslöser von Aktivitäten) möglichst genau erfasst werden (didaktisch-methodisches Tagebuch).

Besprechungen der Karteikarten mit den BeobachterInnen und den PädagogInnen im 14-tägigen Rhythmus haben vier Funktionen :

1. Die Sicht der BeobachterInnen soll durch die (Selbst-)Wahrnehmungen der PädagogInnen kontrolliert und bei Abweichungen ergänzt werden.
2. Die Daten sollen frühzeitig auf einer zweiten, interpretierenden Ebene dokumentiert werden, so dass bei Unklarheiten rechtzeitig in den nachfolgenden Sitzungen ergänzende Informationen erhoben werden können.
3. Durch die regelmäßigen Besprechungen sollen die anfänglich offenen Kategorien ("critical incidents") zunehmend fokussiert und in Form von Leitfäden differenziert werden.
4. Die Besprechungen begrenzen den Spielraum subjektiver Wahrnehmungen und sichern damit die Vergleichbarkeit von Beobachtungen durch verschiedene BeobachterInnen in den beteiligten Gruppen.

3.2.3.3 Enderhebung

Nach Durchführung der Förderung, d.h. kurz vor Schulbeginn, sollen dieselben Aufgaben wie bei der Eingangserhebung zur Überprüfung der Entwicklung schriftsprachlicher Teil-Leistungen durchgeführt werden (45 min.)

Ergänzend hierzu werden fünf Aufgaben mit folgenden Schwerpunkten gestellt, die Aufschluss geben sollen über die Vorstellungen der Kinder über technischen Aufbau und Logik sowie soziale Funktionen des Lesens und Schreibens (individuell 20 min.) :

- 1] Das Kind soll erklären, wozu Lesen und Schreiben nützlich und sinnvoll sind und warum es selbst lesen und schreiben lernen will (vgl. Probst / Wacker 1986; Brinkmann / Brügelmann 1993; Valtin u.a. 1993, 26ff.);
- 2] Symbole und Wörter erkennen (aus vier Lösungsangeboten sollen je zwei BLISS-Symbole und zwei Wörter wiedererkannt werden);
- 3] Leserichtung (bei einem kurzen Text wird das Kind gebeten, den Anfang zu zeigen und mit dem Finger zu demonstrieren, in welcher Richtung weitergelesen werden soll);
- 4] Wortkonzept (das Kind wird gebeten, ein Wort zu nennen und ein gedrucktes Wort aus fünf Lösungsangeboten zu wählen und zu zeigen);
- 5] Satzkonzept (das Kind soll einen Satz vorsprechen und anschließend bei fünf Lösungsangeboten einen gedruckten Satz finden)

Um die Trainingsergebnisse der BLISS-Einführung Zeichenspezifisch zu erfassen, soll nach Abschluss des Programms in den "BLISS-Gruppen" ferner ein Test durchgeführt werden, der eine Erweiterung des informellen Tests aus der Pilotstudie (Franzkowiak, 1996, 60-65, 94-98 = Anlage III) darstellt. Dabei sollen folgende Leistungen (individuell in 30 min.) erfasst werden :

- 1] Wiedererkennen von einzelnen BLISS-Symbolen (5 einfache, 5 zusammengesetzte Symbole) als Multiple-Choice-Aufgabe (1 von 4 auf Lösungskarten)

- 2] Benennen von einzelnen BLISS-Symbolen (5 einfache, 5 zusammengesetzte Symbole)
- 3] Schreiben von BLISS-Symbolen nach Diktat (5 einzelne Symbole, 1 Symbolsatz)
- 4] Lesen von 3 BLISS-Sätzen
- 5] Stecken von 2 Symbol-Sätzen mit BLISS-DUPLO-Steinen
- 6] als Transferaufgabe : Erlesen von unbekannten zusammengesetzten BLISS-Symbolen mit bekannten Elementen

Um zusätzlich zu den anfallenden Beobachtungen wesentliche Stationen des Schriftspracherwerbs zu erfassen, sind drei strukturierte Nacherhebungen geplant:

3.2.3.4 Nacherhebung I

Nach drei Monaten Unterricht im ersten Schuljahr werden folgende Aufgaben gestellt, um den Transfer der Vorförderung auf Fortschritte im Lese- und Schreibunterricht zu erfassen (Gruppentest, ca. 60 min.) :

- "Wörter Konstruieren" (erste 5 Wörter aus dem 9-Wörter-Diktat, s. Richter 1992b, 109, 131 ff.; Brügelmann/ Richter 1994, 102 ff.)
- "Wörter lesen" (Wort-Bild-Zuordnung; 10 Wörter aus der "Würzburger Leise Leseprobe", Küspert / Schneider 1998).

3.2.3.5 Nacherhebung II

Zur Mitte des ersten Schuljahres werden drei Aufgaben als Gruppentest gestellt, um den Transfer der Förderung auf die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens zu überprüfen (Gruppentest, ca. 60 min.):

- "Wörter Konstruieren" (9-Wörter-Diktat, s. Richter 1992b, 109, 131 ff.; Brügelmann/ Richter 1994, 102 ff.)
- "Wörter lesen" (Wort-Bild-Zuordnung; 20 Wörter aus der "Würzburger Leise Leseprobe", s. Küspert / Schneider 1998)
- "Pseudo-Wörter lesen" (Auswahl aus "Knuspels Leseaufgaben", s. Marx 1998).

3.2.3.6 Nacherhebung III

Zum Ende des ersten Schuljahres werden den Kindern aus den Intensivgruppen (erste Welle) zur Überprüfung der Stabilität von Fördereffekten erneut drei Aufgaben gegeben (Gruppentest, ca. 60 min.):

- "Wörter Konstruieren" (9-Wörter-Diktat, s. Richter 1992b, 109, 131 ff.)
- Grundwortschatzdiktat (Rätselsätze, s. Richter 109 f., 142 ff.; Schneider 1991b, 27)
- Satzlesen ("Knuspels Leseaufgaben", s. Marx 1998).

3.3 Gesamtauswertung

Vorgesehen sind :

- Vergleiche der Effekte der Fördermaßnahmen (Mittelwertvergleiche),
- Vergleiche von „Risiko-Kindern“ mit ähnlichen Schriftsprach-Index-Werten,
- Erstellen individueller Entwicklungsprofile von Kindern,
- Bewertung der qualitativen Ergebnisse,
- Zusammenfassen der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu einer Bewertung des gesamten Projektes u.a. im Hinblick auf
 - die Effekte,
 - den Aufwand,
 - die Qualität der Fördermaßnahmen,
 - die Realisierbarkeit von Fördermaßnahmen im Alltag von Kindergarten und Schule,
 - die Akzeptanz von BLISS,
 - die Möglichkeit der Kombination verschiedener Förderansätze,
 - die Begrenzungen des Projektes.

Mit Ausfällen („missing values“) soll wie folgt umgegangen werden :

Zunächst definieren wir nach den Erfahrungswerten im Kindergarten eine Fehlzeit von durchschnittlich 20% (d.h. 3 der 15 Sitzungen) als üblich. Kinder, die an mehr Terminen nicht teilgenommen haben, müssen ggf. aus dem Vergleich herausgenommen werden. Dann wird geprüft, ob die Zahl und Art der Ausfälle in den verschiedenen Programmen unterschiedlich ist. Je nach dem Umfang der Ausfälle (in der Vorstudie 1 – 2 Kinder pro Gruppe) werden (nach dem Leistungsniveau in den Eingangserhebungen) parallele Fälle der anderen Gruppen aus den Berechnungen ausgeschlossen; hilfsweise werden mit geeigneten Imputationsmethoden (Extrapolation aus Paralleltests oder aus den Werten der Eingangserhebung) die fehlenden Werte geschätzt.

